

日本人英語学習者による文学作品の読みに 文体論の知見が与える影響 —— O. Henry 作 *After Twenty Years* を 題材に用いた質的・量的研究 ——

柿元 麻理恵・小野 章

1. 背景

近年の学習指導要領や国の英語教育指針（例：「「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」）では、実践的コミュニケーション能力を養うことが強調されている。大学の教養教育レベルにおける英語教育でも、説明文や会話などを扱った教材が増加している一方で、文学作品を扱った教材は大幅に減少している（江利川）。本論が調べたところ、大学英語教科書協会で取り扱われている新刊の教科書115冊のうち、文学に関するものは1冊のみであった¹。しかし、文学は「その価値を十分かつ正当に評価されることなく」（高橋、「英語教育」191）、英語教育の現場から締め出されているのではなからうか。学校種を問わず文学が英語教材として活用されなくなってきている昨今、本論では大学における文学教材の意義を敢えて再考したい。

2. 先行研究

例は減少傾向にあるものの、大学の教養教育における英語授業などでは文学作品の使用も確認できる（久世；高橋、「英語教育」；吉村・安田）。まずは作品選定の段階において、学生の興味をそそるような配慮も見られる。例えば、話の展開を追う面白さを味わえるミステリー（吉村）、授業実践当時話題になったファンタジー映画の原作（石本；板倉）、英文学史上の正典と呼ぶべき有名作からの抜粋（奥村；江藤）などが教材に選定されている。授業の目標には、作品の文化的背景、ストーリー展開、使用されている語彙・文法などを学生に理解させることが掲げられている場合が多い（堀（山口））。そのため授業者は、作品の映画版を用いて内容理解を促進したり（市場）、作品や作者についての背景知識や語彙・文法などをペアやグループ・ワークで学ばせたり（高橋、「短編小説」）、模擬授業をさせることで精読を促したりしている（松岡）。このような授業を受けた学

¹ 2017年4月2日時点の大学英語教科書協会 HP (<http://daieikyo.jp/aetp/>) を参照した。なお、同協会に取り扱われている全教科書を対象としても、文学について扱ったものは11冊のみであった。

生の多くは、1) 映画や日本語訳、ペアやグループ・ワークなどの助けによって作品の意味内容がより理解できるようになった、2) 難しい作品を自力で読めたことに達成感を抱き、自信を得、文学の読みを楽しんだ(久世; 杉村; 堀(山口)), など概ね肯定的なフィードバックを残している。

しかしながら、これらの実践にはふたつの限界があると考ええる。第1に、作品の内容面での理解が主たる目標とされているため、言語形式(使用されている表現そのもの)にほとんど焦点が当てられていないことが挙げられる。確かに、俳句を英語にしたり、ひとつの日本文学の複数の英訳版を比較したりすることで英語とじっくり向き合う機会を設けた実践も見られる。しかし、その数は多くなく、また焦点も表現が伝える意味内容に置かれている。第2に、学習者の情意的反応(文学を教材に用いることに対する反応)の考察が不十分であることが挙げられる²。上の実践では学習者が文学に対して肯定的な反応を示したことが伺えるものの、十分な考察がなされているとは言い難い。

言語形式と情意的反応に着目した先行研究としては Lin が挙げられる。Lin が注目したのは文体論である。文体論の知見の獲得が言語形式への気づきを促し、情意的反応も高めることを、Lin は台湾人英語学習者を対象にある程度は実証した。しかし、この研究にはふたつの限界がある。(i) ひとつは実験に使用されたテキストが広告文であること。(ii) もうひとつは、情意的反応に関し、その全体的な傾向が提示されるに留まっていることである。これらの限界を超えるべく本論では、(1) 文学作品を分析対象とした上で、文体論の知見が学習者のテキスト読解に与える影響を改めて調べた。Lin と同じく本論も、文体論の知見が言語形式への気づきを促すと考えた。(2) 文体論の知見の獲得が学習者の情意的反応に与える影響を Lin よりも詳細に示すために、6 件法によるアンケートを実施した上で、結果に統計処理を施した。

3. 目的と研究課題

本論の目的は、文学作品の読みに文体論の知見が与える影響を明らかにすることである。以下のような研究課題(Research Question)を立てて実験を行った。

² Gaies, Hall, McKay, Miall, Lazar 等、学習者の情意的反応に対する研究の必要性を説く研究者は少なくない。なお、「情意的反応」に相当する表現はこれら研究者間で若干異なっており、Gaies は 'affective, attitudinal, and experiential variables' (48), Lazar は 'emotional reactions' (773), McKay は 'personal and aesthetic interaction' (536), Miall は 'interests' (323) もしくは 'affect' (324), Hall は 'affect' (97) もしくは 'feelings' (97) と呼んでいる。本論では、これらを包括して「情意的反応」という表現を用いる。

RQ1：日本人英語学習者による文学作品の読みは、文体論の知見を得る前後でどのように変化するか。

RQ2：日本人英語学習者が文学作品を読む際の情意的反応は、文体論の知見を得る前後でどのように変化するか。

RQ1は質的研究と量的研究の組み合わせであり、本論5.1.に対応している。
RQ2は量的研究であり、本論5.2.に対応している。

4. 研究方法

上記研究課題に取り組むために実験を行った。実験協力者、題材、実験手続き、アンケートについて説明する。

4.1. 実験協力者

実験は、本論執筆者のひとり（以下、授業者）が担当する教育系学部の英語教育学関連科目の授業中に行われた。実験協力者（以下、協力者）は、同一の学部（教育系学部）に所属する2年生27名であり、多くが卒業後は中高の英語教員になることを希望している。全員がTOEIC（もしくはTOEIC IP）を受験したことがあり、平均点は659.81点である。27名中24名は題材となった作品を読んだ事がなかった。なお、本論では協力者に任意の番号を振り、例えば「協力者24」といった呼び方をする。

4.2. 題材

O. Henry 作 *After Twenty Years*（以下、ATY）の原文を題材に用いた。Flesch-Kincaid Reading Ease によるリーダビリティ値は85.8であった。これは、アメリカの小学6年生が読めるレベルであることを示している。また、ATYに使用されている総語数1,257の英単語（固有名詞と数字を除く）の語彙頻度レベルをJACET 8000の分析プログラム v8an を用いて調べたところ、以下のような結果となった。

表1 ATYに現れる英単語の JACET 8000におけるレベルと単語数の割合

JACET 8000における語彙レベル	ATYに現れる単語数	割合
Level 1	1,068	85.0
Level 2	73	5.8
Level 3	30	2.4
Level 4	16	1.3
Level 5	9	0.7
Level 6	14	1.1
Level 7	9	0.7
Level 8	8	0.6
over 8	30	2.4
計	1,257	100.0

ATYの約94.5%が、Level 1の「中学校の教科書に頻出する基本単語」(相澤・石川・村田 15) から Level 4の「大学受験, 大学一般教養の初級に相当(する単語)」(相澤・石川・村田 231) によって構成されている。Lauferによると、あるテキストの内容を辞書なしで理解するためには使用されている語彙の95%をあらかじめ知っておく必要がある。それを僅かに下回っているものの、協力者のTOEIC 平均点(659.81点)を考慮すると、ATYは語彙頻度レベル、リーダビリティともに実験の題材に適していると判断した。

4.3. 実験手続き

協力者が実際に行った作業(次の1～3)の説明をもって、実験手続きの説明とする。

1 事前タスク(文体論の知見の獲得前)

ATYを原文で黙読した。その際、表現と内容に関して面白いと思った箇所に下線を引き、その理由を配布された本文に直接記述した。協力者にとって難しいと授業者が判断した語句(5箇所)には予め意味(英語による言い換え)が付されていたが、辞書の使用は許可された。読後、ATYに対する情意的反応を問うアンケート(次項4.4. 参照)に回答した。

2 文体論の知見の獲得

Ways of Reading (Montgomery et al.) 及び『英語の作法』(斎藤)を元に、4週間にわたって文体論的工夫について授業(90分)を受けた。より具体的には上記2冊から、speech(話法)、metaphor(暗喩・提喩などの比喩)、parallelism(対句・平行法・繰り返し)、text(結束性や一貫性)についての解説を読み、授業者による説明及び授業内でのペアワークを通してそれぞれの文体論的工夫の特性や効果などを学んだ。な

お、文体論の知見を獲得する上でいくつかの文学作品に触れたが、それらに *ATY* は含まれていない。

3 事後タスク（文体論の知見の獲得後）

1 の事前タスクと同じ作業を再度行った。

以上の作業から得られたデータは次の4点である。

- (1) 1 の事前タスクで得られた、面白いと思った箇所についてのコメント
- (2) 1 の事前タスクで得られた、情意的反応を問うアンケートへの回答
- (3) 3 の事後タスクで得られた、面白いと思った箇所についてのコメント
- (4) 3 の事後タスクで得られた、情意的反応を問うアンケートへの回答

4.4. アンケート

協力者による情意的反応を測定するため、9組の対立する形容詞の組み合わせから成る6件法のアンケートを作成した。この9項目において、相反するそれぞれの形容詞を両極とし、否定的な側の極を1、肯定的な側の極を6とした。協力者には、*ATY* を読んで感じた気持ちを最も適切に表す数字を1から6までの中から直感に従って選ぶよう指示し、その数の大小によって各項目の情意的反応を測定した。項目及び回答の例は以下の通り。

表2 協力者の情意的反応を測るアンケートの項目及び回答の例

(a) 面白くない	1	②	3	4	5	6	面白い
-----------	---	---	---	---	---	---	-----

5. 結果と分析

5.1. 読みの変化

5.1.1. コメントの分類

コメントをいくつかの種類に大別した上で読みの変化を分析することにした。分類に際しては読者反応理論を扱った Rosenblatt を参考にした。Rosenblatt は学習者による読みを、情報の読み取りを重視した *efferent reading*³ とテキストとの関わりを重視した *aesthetic reading*⁴ に分けている。その Rosenblatt の区分よりもさらに詳しく、本論ではコメントを、印象判断に基づいたコメント・字義理解に関するコメント・言語形式に関するコメント・解釈に関わるコメントの4種

³ ‘focus [...] on what will remain as the residue *after* the reading’ (Rosenblatt 23)

⁴ ‘[focus] on what he is living through during his relationship with [the] text’ (Rosenblatt 25)

類に分けた。コメントの種類及びその具体例は以下の通りである。

表3 協力者によるコメントの種類・例

コメントの種類	各種類の説明	コメントの具体例
印象判断に基づいたコメント	直感的に思ったことを、理由抜きで記したもの	「～という表現／言い回し」 「カッコいい」
字義理解に関するコメント	表層的な意味理解／不理解に触れたもの	「～という意味」 「～ということを表す」 「訳／状況がわからない」 「新単語」
言語形式に関するコメント	文法・文体論的工夫等、表現そのものに触れたもの	「○でなく×という表現が使われている」 「～(という文法・工夫)が使われている」
解釈に関わるコメント	作品に書かれたことを根拠に、自分なりの解釈を示したもの	「(～という表現・文法・工夫によって)～が表されている」 「(～という表現から)～がわかる」

5.1.2. 事前タスクと事後タスクにおけるコメントの種類の変化（量的分析）

図1は、事前タスク及び事後タスクで得られたコメントの件数と割合を、表3のコメントの種類ごとに示したものである。

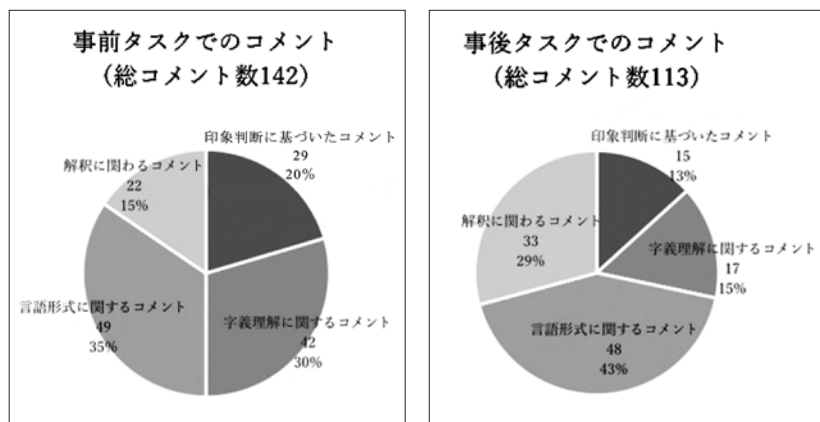


図1 事前・事後タスクにおけるコメントの件数と割合

事前タスクにおいて、4種類のコメントは比較的満遍なく現れている。中でも言語形式に関するコメント及び字義理解に関するコメントが同程度に多く、それぞれ全体の約1/3を占めている。一方、解釈に関わるコメントの割合は最も低かった。

事後タスクにおいては、総コメント数が142件から113件に減少した。特筆すべき変化は、以下(1)～(3)の3点である。(1)印象判断に基づいたコメントと字義理解に関するコメントの割合が大幅に減少した。その理由には、(i)事前タスクでATYを読んだ際ある程度の内容理解を達成したために、事後タスクで再読した際には内容理解上の疑問が解消された可能性、(ii)類似した疑問や感想を抱いたが敢えて指摘しなかった可能性、(iii)協力者の関心が内容理解以外の点に変化した可能性などが考えられる。(2)言語形式に関するコメントの全体に占める割合が増加した。後述するように、同コメントの内容にも事前・事後で変化が見られた。(3)解釈に関わるコメントも、言語形式に関するコメント同様全体に占める割合が増加した。さらに、4種類のうちで唯一コメント数も増加した。

5.1.3. 事前タスクと事後タスクにおけるコメント内容の変化(質的分析)

図1から分かるように、言語形式に関するコメントと解釈に関わるコメントの割合が、事前タスクでは5割だったものが事後タスクでは約8割に増加した。増加には文体論の知見の獲得が関与していると考えられる。事後タスクで増加したこれら2種類のコメントの内容を、協力者が学んだ4つの文体論的工夫(先述の speech, metaphor, parallelism, text)別に分析する。

speechに関しては、事後タスクにおいてのみ3件のコメントが得られた。協力者24は、「自由直接話法で書かれており、登場人物が話す様子がうかんでくる」とコメントしているように、自由直接話法を元に情景を思い浮かべたようである。協力者8は、自由直接話法の使用から「次から次へと言いたかったことを言っている感じ」を受け、会話をしているふたりの登場人物が「再会の喜び」から「とても早口で話していた」との解釈を示している(注:ATYの原文には早口で話した旨の記述はない)。協力者19は、自由間接話法によって「[会話の]テンポがより感じられる」ため、「2人の[登場人物の]親密さ」が強調されているという解釈に至っている。これらのコメントが示唆するのは、自由直接話法は登場人物の声を直接的に伝えるという知識を得たことが、協力者の読みに影響を与え、協力者に解釈を促したということである。

metaphorに関するコメントは、事前・事後タスクのいずれにおいても数多く見られた。最も多かったのは‘from a Roman to a pug’という鼻に関する比喻表現に対するものであり、事前タスクではこの比喻表現へのコメントがほとんどであった。事前と事後の差異について注目すべき点を3点挙げたい。(1)事前タ

スクでは ‘from a Roman to a pug’ の字義についてのコメントが多かったのに対し、事後タスクではこの比喻表現をより大きなコンテキストと関連付けようとするコメントや、この比喻表現の言語形式そのものへのコメントも見られた。具体的には、協力者18は「20年の長短をメインにしながら、人が違うことを具体的に説明して」と記述し、ミステリー仕立ての *ATY* の核心部分と ‘from a Roman to a pug’ という比喻表現の関連を指摘している。また、協力者19は「Roman nose [という表現] はよく聞くが、pug [という表現] は普通に使われるのか」と、この表現の言語形式自体に興味を示している。(2) 事後タスクでは他の比喻表現へのコメントも見られた。協力者12は ‘like two brothers’ が「simile 比喻になっている」と記述し、協力者13は ‘Chicago’ が「metonymy だと思った」と記述している。比喻表現の種類に関するこれらのコメントは、授業で獲得した文体論の知見から出たものと考えられる。(3) さらに事後タスクでは、‘razor-edge’ という表現について協力者3が「危機的な状況という意味で比喻が用いられている」と記述している。字義を超えて比喻が伝えんとする内容を、作品全体のコンテキストと照合させながら、的確に読み取った結果のコメントと言える。以上 (1)～(3) をまとめると、metaphor に関する知識を得たことで協力者は、比喻表現の言語形式や種類に着目し、比喻表現を作品全体のコンテキストと関連付けるようになったと分析できる。

parallelism について協力者が授業で得た知見は大きく音と意味に関わることであった。それを反映してか、事後タスクでは次のようなコメントが見られた。

協力者20：(‘between meets, though, it seems to me’ の下線部に 関し)
「internal rhyme ではないか」

協力者27：(‘Trying’ と ‘twirling’ と ‘turning’ に 関し) 「～ing が つづいて いる ところが 面白い」

協力者19：(‘brothers’ と ‘together’ に 関し) 「韻が踏んであつて響きがおもしろい」

これら音に関するコメントに加えて、意味上の parallelism へのコメントも見られた。

協力者26：「宝石について度々言及されている」「‘sharpest’ と ‘razor’ という語に関連性が見出せる」

残念ながら、parallelism に関する知識は、解釈を促したり、作品全体のコンテキストを考えさせたりはしなかったようである。ただ、作品の言語形式（ここでは音）に面白さを感じた協力者が居たことは注目に値する。

‘The man from the West’ という表現に関しては事前・事後タスクの両方でコメントが多くみられたが、文体論について授業で学んだ協力者は、結束性とい

う観点から同表現を捉えなおしたようである。事後タスクのコメントで協力者14は「Bobと書かずにこう書いているところがおもしろい」と、ATYが結束性を利用している点やその効果に触れている。同じく事後タスクで協力者27は、‘The man from the West’には語り手の皮肉が含まれているのではないかという趣旨のコメントを書いている。なお協力者は、語り手について第1回目のspeechの授業で簡単にはあるが既に学んでいた。文体論的工夫として別々に学んだ「語り(手)」と「結束性」を協力者27は自力で関連付けたと言える。協力者2は、事前タスクでは‘The man from the West’のみに着目していたものの、事後タスクでは‘The man from the West’を指す表現が他にも色々とあり(例: ‘Bob’), しかもそれらが場面によって使い分けられていることに言及している。結束性と場面の関係に触れた鋭い指摘だと言えよう。

5.2. 情意的反応の変化(量的分析)

本項では、事前・事後タスクにおけるアンケート結果の数値の変化をもとに、文体論の知見が協力者に与えた影響を情意的反応の面から分析する。協力者27名の情意的反応の平均値及び標準偏差を事前・事後タスクで比較した結果、及び t 検定の結果を表4に示す。

表4 事前・事後タスクにおける情意的反応の変化

質 問 事 項	データの変化		$M(SD)^*$	t	p	r
	事前	事後				
(a) 面白くない ⇔ 面白い	<		$\frac{4.81}{4.93} (0.83)$	-0.83	0.42	.16
(b) 読む価値がない ⇔ 読む価値がある	<		$\frac{4.78}{4.89} (0.80)$	-1.00	0.33	.19
(c) 人に勧めたくない ⇔ 人に勧めたい	<		$\frac{4.07}{4.44} (0.87)$	-2.18	0.04	.39
(d) 魅力的でない ⇔ 魅力的だ	<		$\frac{4.26}{4.70} (0.90)$	-3.08	0.01	.52
(e) 浅い ⇔ 深い	>		$\frac{4.81}{4.59} (0.74)$	1.03	0.31	.20
(f) 平凡だ ⇔ 独創的だ	>		$\frac{4.22}{4.15} (0.85)$	0.33	0.75	.07
(g) 読みにくい ⇔ 読み易い	<		$\frac{3.52}{3.74} (1.01)$	-1.36	0.19	.26
(h) 退屈だ ⇔ 引き込まれる	>		$\frac{4.67}{4.63} (0.88)$	0.24	0.81	.05
(i) 途中で読む気が失せた ⇔ 先を気にしながら読んだ	>		$\frac{4.85}{4.33} (0.86)$	2.01	0.06	.37

*上段が事前タスク、下段が事後タスクでの値。 M は情意的反応の平均値、 SD は標準偏差、 t は偏差値を表す。

情意的反応の平均値である M を基に大まかな傾向を述べると、表 4 のはじめの 4 項目 (a)～(d) のいずれにおいても事後に数値が上がっていることから、*ATY* に対する価値付けが協力者の中で高まったのではないかと考えられる。特に、 t 検定の結果、(c) と (d) では正の有意差が出た ((c) では中程度の効果量が確認され、(d) では大きな効果量が検出された)。文体論の知見によって協力者は、*ATY* をより魅力的であり、より人に勧めたいと感じるようになったことが統計的に示された。表 4 の残りの 5 項目では有意差は見られなかったものの、基本的には平均値 M の数値は下がる傾向が見られた。これは *ATY* が一種のミステリー作品であることに起因していると考えられる。つまり、ミステリーであるために、2 回目の読解となった事後タスクでは、読解に対する意欲そのものが減退したのではあるまいか。5 項目中唯一数値が上がったのが (g) であった。これも、文学というよりもミステリーという要素が大きくなり、種明かし後である事後タスクでは、謎解きが「易しい」と判断したための結果と思われる。

6. まとめと今後の課題

本論第 2 節（「先行研究」）の第 1 段落で触れた通り、文学を用いた英語授業の優れた実践は散見される。しかし、これらの実践に対し、十分な考察がなされているとは言い難い。そこで本論では、文学を用いた授業実践を報告することに加え、その成果を質的・量的に分析することにした。本論が立てた研究課題は次の 2 点であった。

RQ1：日本人英語学習者による文学作品の読みは、文体論の知見を得る前後でどのように変化するか。

RQ2：日本人英語学習者が文学作品を読む際の情意的反応は、文体論の知見を得る前後でどのように変化するか。

これら 2 点に対する答えは前節にある通りであるが、本論のまとめとして次のように記述する。

RQ1 の答：文体論の知見を得た後、本論の協力者である日本人大学生は *ATY* の読みに関し、印象判断や字義理解に基づいた読みの割合を減少させ、言語形式や解釈に関わる読みの割合を増加させた。また、言語形式の面白さに気づき、作品全体のコンテキストや場面の流れを考慮するようになった。

RQ2 の答：文体論の知見を得た後、本論の協力者である日本人大学生は

ATYに対する価値付けを高め、同作品を魅力的であり、より人に勧めたいと感じるようになった。

最後に本論の課題に触れる。文体論の知見によって言語形式への気づきや解釈が活性化され得ることが、本論である程度は実証された。しかし、それをもって教育的示唆が大きいとするのは早計であろう。というのも、言語形式への気づきや解釈が英語学習にどれほど資するか議論がなされていないからである。日本の英語教育で培うべき能力を定めた上で、その能力の育成に言語形式への気づきや解釈が寄与し得ることを明らかにする必要がある。その上でならば、文体論を英語教育に持ち込む意義を唱えることも出来よう。また、本論では文学を教材とした。しかし、文体論を扱うのに文学を教材にする必要は必ずしもない。ただ、文体論を学習する際に、文学テキストの方が比較的大きな効果が得られるのであれば、文学を教材とする必然性も高くなろう。文体論の効果的な学習をめぐって、文学を含めたさまざまな教材を比較する必要がある。

広島大学

参考文献

- 相澤一美・石川慎太郎・村田年編『JACET8000英単語』桐原書店、2005年。
- 石本哲子「いまファンタジーにできること―『オズの魔法使い』で英語を学ぶ」
吉村俊子・安田優他編著『文学教材実践ハンドブック―英語教育を活性化する―』英宝社、2013年。73-82頁。
- 板倉巖一朗『大学で読むハリー・ポッター』松柏社、2012年。
- 市場史哉「Jane Austen の *Pride and Prejudice* における会話文の理解」吉村俊子・安田優他編著『文学教材実践ハンドブック―英語教育を活性化する―』英宝社、2013年。34-42頁。
- 江藤あさじ「ミルトンの『失樂園』で学ぶキリスト教文化―単語に込められた意味を知る」吉村俊子・安田優他編著『文学教材実践ハンドブック―英語教育を活性化する―』英宝社、2013年。102-111頁。
- 江利川春雄「英語教科書から消えた文学」『英語教育 Vol.53 No.8』大修館、2004年。15-8頁。
- 奥村真紀(2014)。「味読の楽しみ―英文学作品の原書を使った精読」吉村俊子・安田優他編著『文学教材実践ハンドブック―英語教育を活性化する―』英宝社、2013年。25-33頁。
- 久世恭子「コミュニケーション能力育成についての一考察：文学教材を用いた英語授業から」『言語情報科学 第10号』2012年、73-89頁。

- 斎藤兆史『英語の作法: The Art of English』東京大学出版会, 2000年。
- 杉村醇子「The Uncommon Reader を用いた英語授業における試み—学習者の自立性を高める為に」(JACET 関西支部文学教育研究会発表資料) 2015年。
- 高橋和子「英語教育に向けた文学教材 —大学英語の授業を中心に」『言語情報科学 第6号』2008年, 189-205頁。
- 高橋和子「短編小説を用いた大学英語の授業—Katherine Mansfield をを中心に」『言語情報科学 第8号』2010年, 101-117頁。
- 堀(山口) 緑「文学を使用した多角的授業の試み」『近畿大学教育論叢 第17巻 第2号』2006年, 15-24頁。
- 松岡信哉「イギリス文学の人気教材を使った学生による模擬授業の試み」吉村俊子・安田優他編著『文学教材実践ハンドブック—英語教育を活性化する—』英宝社, 2013年。121-30頁。
- 吉村俊子「ミステリー教材を使ってみる—モチベーションを高める英語教育」吉村俊子・安田優他編著『文学教材実践ハンドブック—英語教育を活性化する—』英宝社, 2013年。131-40頁。
- 吉村俊子・安田優他編著『文学教材実践ハンドブック—英語教育を活性化する—』英宝社, 2013年。
- Gaies, Stephen J. "Linguistic Input in Formal Second Language Learning: The Issues of Syntactic Gradation and Readability in ESL Materials." *TESOL Quarterly* 13.1 (1979): 41-50.
- Hall, Geoff. *Literature in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan., 2005.
- Henry, O. "After Twenty Years." *Selected Stories*. Ed. Guy Davenport. Harmondsworth: Penguin, 1993. 24-27.
- Laufer, Batia. "How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension?" *Vocabulary and Applied Linguistics*. Ed. Pierre J. L. Arnaud and Henri Béjoint. London: Palgrave Macmillan, 1992. 126-32.
- Lazar, Gillian. "Exploring Literary Texts with the Language Learner." *TESOL Quarterly* 30. 4 (1996): 773-76.
- Lin, Hui-Wei. (2010). "The Taming of the Immeasurable: An Empirical Assessment of Language Awareness." *Testing the Untestable in Language Education*. Ed. Amos Paran and Lies Sercu. New York: Multilingual Matters, 2010. 191-214.
- McKay, Sandra. "Literature in the ESL Classroom." *TESOL Quarterly* 16. 4 (1982): 529-36.

- Miall, David S. "Readers' Responses to Narrative: Evaluating, Relating, Anticipating." *Poetics* 19 (1990): 323-39.
- Montgomery, Martin, Alan Durant, Tom Furniss and Sara Mills. *Ways of Reading: Advanced Reading Skills for Students of English Literature*. New York: Routledge, 2013.
- Rosenblatt, Louise, M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press, 1978.

Effects of Knowledge of Stylistic Features on Japanese EFL
Learners' Reading of a Literary Work:
A Qualitative and Quantitative Study with O. Henry's
After Twenty Years as a Material

Marie Kakimoto and Akira Ono

Since communication has gradually become the central focus of English education in Japan, literary works have been disappearing from English textbooks (Erikawa, 2004). This is due to the perception that reading literary works is not an effective means for enhancing learners' communication skills, even though there have been no thorough investigations on the effectiveness of using literary works in English-learning classes (Takahashi, 2008). Despite this situation, literary works are still used in some English classes at the university level. Some of those classes encourage learners to understand the main events or the main theme of the works (Yoshimura, 2013; Eto, 2013; Sugimura, 2015), or to focus on the words that appear in the works (Itakura, 2012). Feedback from learners in these classes suggests that these classes were positively appreciated, and that they contributed to making learners enjoy reading literary works. However, not many of these empirical studies examined learners' reactions while reading literary works. The objective of this study is therefore to examine the effects of reading English literary works, especially with a focus on language use and learners' reactions to the text.

In order to achieve this goal, the following experiment was conducted. The participants were 27 Japanese second-year university students majoring in English education. They were asked to follow the following procedure, consisting of three processes: 1) Read O. Henry's *After Twenty Years* individually, in original English. Underline words or phrases that attract their interest in terms of expressions and contents, and comment on the reasons. Show their impressions towards the text on the provided scales. 2) In class, learn about the uses of four stylistic features (namely speech, metaphor, parallelism, and text) and their potential effects in literary works. 3) Re-read *After Twenty Years*, and follow the same steps as the first process in this procedure. The participants' comments both before and after acquiring the

knowledge on stylistic features, as well as their impressions on *After Twenty Years*, were analysed.

Participants' comments on *After Twenty Years* were categorised as follows: comments that expressed learners' impressions, those that focused on literal meaning of the words or phrases, those that focused on language use and the function of words, and those that interpreted those uses or functions. In the comments collected during the third process, impressionistic comments and literal comments decreased, while interpretive comments increased. The provided scale consisted of nine sets of adjectives with opposite meanings, such as "Interesting/Boring." Each item had scores ranging from 1 to 6, 1 being the most negative. On this scale, participants were asked to mark to what extent their impressions matched those scores. In the third process, the increase on the scores of both 'Recommendable' and 'Attractive' were statistically significant.

This study demonstrates that after learning about stylistic features, the participants' major focus while reading literary works shifted from understanding the literal meanings to interpreting the effects of their uses. Furthermore, the participants came to regard the work as more attractive and recommendable.

Hiroshima University